

Hasselhorn, Marcus; Ehm, Jan-Henning

Forschung im Dienste der frühpädagogischen Praxis. Wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten am Beispiel "Schulreifes Kind".

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Nentwig-Gesemann, Iris [Hrsg.]; Fröhlich-Gildhoff, Klaus [Hrsg.]: Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung - Bilanzierungen und Reflexionen. Freiburg im Breisgau : FEL-Verlag 2017, S. 167-183. - (Materialien zur Frühpädagogik, 21)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-224449

10.25656/01:22444

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-224449>

<https://doi.org/10.25656/01:22444>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Forschung im Dienste der fröhpädagogischen Praxis: Wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten am Beispiel „Schulreifes Kind“

Marcus Hasselhorn & Jan-Henning Ehm

In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), Forschung in der Fröhpädagogik X: Zehn Jahre fröhpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen (Materialien zur Fröhpädagogik, Bd. 21, S. 167–183). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag.

Zusammenfassung

Pädagogische Forschung verfolgt traditionell das primäre Ziel der Erkenntnisgewinnung. Die Erreichung dieses Ziels wird zumeist über die Erstellung und Überprüfung von widerspruchsfreien und erklärungskräftigen Theorien bewertet. Nicht selten wird die theoriefokussierte Forschung aus der Perspektive der beruflichen pädagogischen Praxis als zu distanziert und wenig hilfreich erlebt. Um diese empfundene Distanz zu überwinden, mehren sich die Versuche, Modellprojekte in der pädagogischen Praxis wissenschaftlich begleiten zu lassen. Was aber hat man unter wissenschaftlicher Begleitung zu verstehen. Im vorliegenden Beitrag stellen wir eine Konzeption Wissenschaftlicher Begleitung zur Diskussion, die ihre Funktion bei der Entwicklung innovativer pädagogischer Konzepte hat und dort im Sinne sequentieller Unterstützungsprozesse vier Typen von Dienstleistungen erbringt: (1) Prüfen des pädagogischen Konzepts (und seiner Elemente), (2) formative Evaluation, (3) Beratung und Fortbildung sowie (4) Klären der Bedingungen für eine erfolgreiche Implementation im pädagogischen Feld. In einer so verstandenen wissenschaftlichen Begleitung stellt sich Forschung in den Dienst der pädagogischen Praxis, indem sie zur Optimierung der Zielerreichung beruflicher pädagogischer Praxis beiträgt. Wie dies gelingen kann, wird am Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung des fröhpädagogischen Modellprojektes „Schulreifes Kind“ illustriert.

Abstract

A traditional primary goal of educational research is gaining knowledge. To reach this goal, scientists try to develop powerful theories and to examine their consistency and adequacy. This kind of theory focussing research is often experienced as distant and little helpful from the perspective of professional practitioners in education. To overcome this discerned distance in an increasing number of educational fields model projects of innovative practice are attended by scientists. However, what does scientific attendance mean? The present chapter offers a concept of scientific attendance fostering the development of innovative and powerful concepts of educational practice by offering four types of services: (1) Examining the consistency of the elements of the educational concepts, (2) formative evaluation, (3) counselling and further training, as well as (4) analysing the conditions of a successful implementation of the educational concept in the field. Scientific attendance in this sense put itself into service for the educational practice. How this might work is illustrated using the example of the scientific attendance of the model project "school prepared child" in early education and child care.

Schlüsselwörter

Theoretische Konsistenz, formative Evaluation, Beratung und Fortbildung, erfolgreiche Implementation

Keywords

Theoretical consistency, formative evaluation, counselling and further training, successful implementation

1. Wissenschaftliche Begleitung: Was ist das?

Sozialwissenschaftliche Forschung zu Fragen der frühpädagogischen Praxis und zur frühen Bildung bemüht sich seit jeher, nützliche Theorien, Konzepte und Werkzeuge zur Verfügung zu stellen. Zu letzteren zählen beispielsweise theoretisch fundierte und nachweislich wirksame Fördermaßnahmen, die auf eine hohe Akzeptanz bei den pädagogischen Fachkräften treffen und sich gut in die pädagogische Praxis integrieren lassen. Diese Tradition von Forschung im Dienste der Praxis hat nach wie vor seine Berechtigung. Aus der Sicht vieler Verantwortlicher für die Realisierung früher Bildung in Kindertageseinrichtungen (Kitas) reicht dieser Ansatz jedoch nicht aus, um die Bildungsrealität in Deutschland nachhaltig zu verbessern. Dies hat mehrere Gründe. Einer der wichtigsten schlägt sich in dem Eindruck mancher Praktiker nieder, dass die Wissenschaft nur punktuelle Hilfen liefert, die Alltagsrealität in den Kitas jedoch zu herausfordernd und komplex sei, um die Angebote der Wissenschaft - selbst bei prinzipiellem Interesse - gewinnbringend zu nutzen.

In dieser unbefriedigenden Gemengelage hat es in den letzten Jahren zunehmend Versuche gegeben, die wahrgenommene Distanz zwischen Wissenschaft und professioneller pädagogischer Praxis im Rahmen innovativer Modellprojekte durch „Wissenschaftliche Begleitungen“ zu reduzieren und das Potenzial wissenschaftlicher Expertise zur Qualitätsentwicklung der Bildungsrealität besser zu nutzen. Was aber hat man genau unter dem Terminus „Wissenschaftliche Begleitung“ zu verstehen? Obwohl in verschiedenen Bildungsbereichen (z.B. im Bereich der Weiterbildung: Luchte, 2005) darüber reflektiert und diskutiert wurde, gibt es keine etablierte Definition. Deutlich wird aus den vorhandenen Diskussionen, dass Wissenschaftliche Begleitung einen engeren Dialog zwischen Forschung und Praxis anstrebt und die Wissenschaft dabei „sequentielle Unterstützungsprozesse“ (Luchte, 2005) für die professionelle pädagogische Praxis anbietet.

Diese Überlegungen aufgreifend, schlagen wir eine Konzeption Wissenschaftlicher Begleitung vor, die ihre Funktion bei der Entwicklung innovativer pädagogischer Konzepte hat und dort im Sinne sequentieller Unterstützungsprozesse vier Typen von Dienstleistungen erbringt: (1) Prüfen des pädagogischen Konzepts (und seiner Elemente), (2) formative Evaluation, (3) Beratung und Fortbildung sowie (4) Klären der

Bedingungen für eine erfolgreiche Implementation im pädagogischen Feld.

Prüfen des pädagogischen Konzepts (und seiner Elemente)

Jede innovative pädagogische Idee, die im Rahmen eines Modellprojektes in ihrer Umsetzung erprobt und weiterentwickelt werden soll, basiert auf einem Konzept: Es sollen ganz bestimmte Maßnahmen umgesetzt werden, in der Annahme, damit bestimmte pädagogische Ziele (besser als vorher) zu erreichen. Nicht immer sind die Konzepte in ihren Grundlagen und konkreten Umsetzungen klar beschrieben. Und nicht selten sind auch die Ziele, die (besser) erreicht werden sollen, nicht besonders eindeutig expliziert. Eine erste Dienstleistung wissenschaftlicher Begleitung besteht also darin, die Bausteine eines vorgeschlagenen pädagogischen Konzepts zu prüfen, und zwar einerseits auf Stimmigkeit und Konsistenz, andererseits aber auch auf Vollständigkeit (z.B. sind die Ziele klar formuliert). Identifizieren die Verantwortlichen für die wissenschaftliche Begleitung dabei Inkonsistenzen oder Unvollständigkeiten, so spiegeln sie das denjenigen zurück, die sich für die Erprobung des Konzepts stark gemacht haben bzw. dafür verantwortlich sind, damit entsprechende Nachbesserungen vorgenommen werden können.

Formative Evaluation

Insbesondere die Klärung und Präzisierung der Ziele, die durch die Umsetzung einer innovativen pädagogischen Konzeption erreicht werden sollen, sind oftmals notwendiger Ausgangspunkt für eine zweite Dienstleistung Forschender im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung: die formative Evaluation. Bei dieser Form von Evaluation werden bereits relativ früh nach Beginn der Umsetzung des pädagogischen Konzepts Informationen darüber gezielt eingeholt, wie gut die gesetzten Ziele bereits erreicht wurden. Diese Informationen werden an die Verantwortlichen und Durchführenden der Maßnahmen zurück gespiegelt. Wissenschaftliche Begleitung und die für die Praxis Verantwortlichen nutzen diese Informationen, um einzuschätzen, welche Ziele noch nicht im gewünschten Umfang erreicht werden und stellen auf dieser Grundlage Überlegungen dazu an, ob durch Änderungen in der Umsetzung die Zielerreichung optimiert werden kann.

Beratung und Fortbildung

Die gemeinsamen Überlegungen im Rahmen der formativen Evaluation zu Optimierungsmöglichkeiten der Umsetzung eines pädagogischen Konzeptes führen oftmals dazu, dass Bedarfe an Beratungs- und Fortbildungsangeboten identifiziert werden. Daraus ergibt sich eine dritte

Dienstleistungsanforderung an die wissenschaftliche Begleitung. Zeigt sich beispielsweise, dass für die angestrebte Zielerreichung eine bessere Kenntnis der individuellen Entwicklungsstände der Kinder hilfreich wäre, ist die wissenschaftliche Begleitung gefordert darzulegen, welche Verfahren sich besonders gut eignen, um diese Informationen über die Kinder zu erhalten. In diesem Fall käme auf die wissenschaftliche Begleitung die Aufgabe zu, die Praktikerinnen und Praktiker in der Nutzung entsprechender diagnostischer Verfahren fortzubilden. Selbstverständlich können sich auch Beratungs- und Fortbildungsbedarfe ganz anderer Art ergeben.

Klären der Bedingungen für eine erfolgreiche Implementation im pädagogischen Feld

In Modellprojekten wird oftmals eine innovative pädagogische Idee nicht nur erprobt, sondern es geht darum, sie weiterzuentwickeln und zu optimieren. Dennoch reicht es nicht aus, am Ende eines Modellprojektes die Ergebnisse zu dokumentieren und damit anderen pädagogischen Einrichtungen dafür als Muster zur Verfügung zu stellen, wie die innovative Konzeption erfolgreich in die Praxis umgesetzt werden kann. Wird ein Konzept analog zu einer Modelleinrichtung umgesetzt, bleiben die erwünschten Effekte oftmals aus, was Enttäuschungen nach sich zieht. Dies hat damit zu tun, dass die Verallgemeinerbarkeit von Erfahrungen aus Modellprojekten zumeist deutlich eingeschränkt ist, weil etwa die Akteure der beteiligten Einrichtungen kaum repräsentativ sind (etwa, weil sie überdurchschnittlich hoch motiviert sind) und weil Modelleinrichtungen in der Regel viel Feedback und Coaching durch die wissenschaftliche Begleitung bekommen, dessen stützende Wirkung für eine nachhaltige Umsetzung der Innovation nicht unterschätzt werden darf. Hasselhorn, Köller, Maaz und Zimmer (2014, S. 148) haben daher zu Recht darauf hingewiesen, dass für die erfolgreiche Implementation innovativer pädagogischer Konzepte in Bildungseinrichtungen die folgenden Fragen geklärt werden müssen: „Welche Prozesse spielen sich ab bei der Implementation von neuen Konzepten in Einrichtungen ohne besonders engagierte Akteure und ohne permanentes Feedback und Coaching durch eine wissenschaftliche Begleitung (wie in Modellprojekten)? Gelten hier die gleichen Gewichtungen von Gelingensbedingungen?“

Von Dienstleistungen sprechen wir im Zusammenhang mit diesen vier Tätigkeitsfeldern wissenschaftlicher Begleitung, weil nicht selten bei der Entwicklung innovativer Praxiskonzepte die Grundidee und die ersten Umsetzungsvorstellungen von den Verantwortlichen für die Praxis (z.B. Trägerverbände) als wünschenswert eingestuft werden und erst

anschließend die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eingebunden werden, um das jeweilige Konzept und seine praktische Umsetzung zu optimieren. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zum traditionellen Forschungsverständnis in der Wissenschaft, bei dem das Erkenntnisinteresse der Forschenden zur Formulierung von Theorien und Annahmen führt, die dann in empirischen Untersuchungen auf ihre Angemessenheit hin überprüft werden. Ein Modellprojekt, bei dem diese Konzeption von Wissenschaftlicher Begleitung als Dienst der Forschung für die Praxis umgesetzt wurde, ist das „Schulreife Kind“.

2. Zusatzförderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken – Das Projekt „Schulreifes Kind“

Die Einschulung stellt für alle Kinder eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar und ist mit Herausforderungen in ganz unterschiedlichen Bereichen verbunden. Der Kontaktverlust zu den bisherigen frühpädagogischen Fachkräften und der Aufbau neuer Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern muss von ihnen genauso bewältigt werden wie das neue, stärker strukturierte Lernumfeld, in dem man sich nach einem zunehmend strikteren Regelwerk verhalten muss und es gelegentlich zu Misserfolgs- und Frustrationserfahrungen kommt (vgl. Ehm, Lonnemann & Hasselhorn, 2017). Nicht zu unterschätzen sind auch die Herausforderungen im kognitiven Bereich, insbesondere bezüglich des erfolgreichen Erwerbs der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Haben sich hier bis zur Einschulung bestimmte Voraussetzungen und Fertigkeiten nicht hinreichend entwickelt, erschwert dies die erfolgreiche Teilnahme am Anfangsunterricht der Grundschule. Um den Übergang zu erleichtern und die Schulbereitschaft bei möglichst allen Kindern bis zum Erreichen der gesetzlichen Schulpflicht sicher zu stellen, wurden in den letzten Jahren vielfältige Initiativen und großangelegte Forschungsvorhaben ins Leben gerufen, Expertengremien gegründet und eine Vielzahl von Förderprogrammen entwickelt und erprobt. Eines der umfangreichsten und ambitioniertesten Projekte ist in diesem Zusammenhang das „Schulreife Kind“ in Baden-Württemberg.

Mit dem 2006 begonnenen Modellprojekt sollen Kinder mit Entwicklungsverzögerungen bzw. -risiken frühzeitig erkannt und durch eine zusätzliche gezielte Förderung und kompensatorische Unterstützung ausgewählter schulrelevanter Entwicklungsbereiche im letzten Kindergartenjahr möglichst gut auf die Schule vorbereitet werden. Dabei wird gezielt auf die Kooperation aller an der Erziehung und Bildung der Kinder beteiligten Personen und Institutionen gesetzt. Hierzu wurde ein eng verzahntes Förderkonzept entwickelt, das seit 2006 an knapp 300 Modellstandorten in Baden-Württemberg umgesetzt wurde. Pro Standort

nahmen in der Regel eine Grundschule und mehrere kooperierende Kindertageseinrichtungen (Kitas) daran teil.

Das neue Förderkonzept für die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule enthält drei zentrale Elemente (siehe Abbildung 1). Erstens wird die Einschulungsuntersuchung auf das vorletzte Kindergartenjahr vorverlegt, um Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, sonstigen Beeinträchtigungen und besonderem Unterstützungsbedarf frühzeitig als solche zu erkennen. Zweitens wird bei festgestellten Auffälligkeiten für jedes betroffene Kind ein „Runder Tisch“ am Ende des vorletzten Kindergartenjahres abgehalten, bei dem die pädagogischen Fachkräfte der Kita und die Lehrkräfte der Kooperationsschule mit den Eltern des Kindes gemeinsam den individuellen Förderbedarf sondieren und ggf. über entsprechende Maßnahmen entscheiden. Die Ergebnisse der vorgezogenen Einschulungsuntersuchung werden hierbei berücksichtigt. Neben pädagogischen Fachkräften aus den Kindertageseinrichtungen, den Grundschullehrkräften und den Eltern können zusätzlich Vertreterinnen und Vertreter von Frühförderstellen, psychologischen Beratungsstellen und weiteren Institutionen hinzugezogen werden. Hat sich der „Runde Tisch“ auf eine zusätzliche Förderung geeinigt, so werden drittens kompensatorische Fördermaßnahmen in der Kita oder in der Schule von eigens dafür fortgebildeten fröhpädagogischen Fachkräften angeboten.

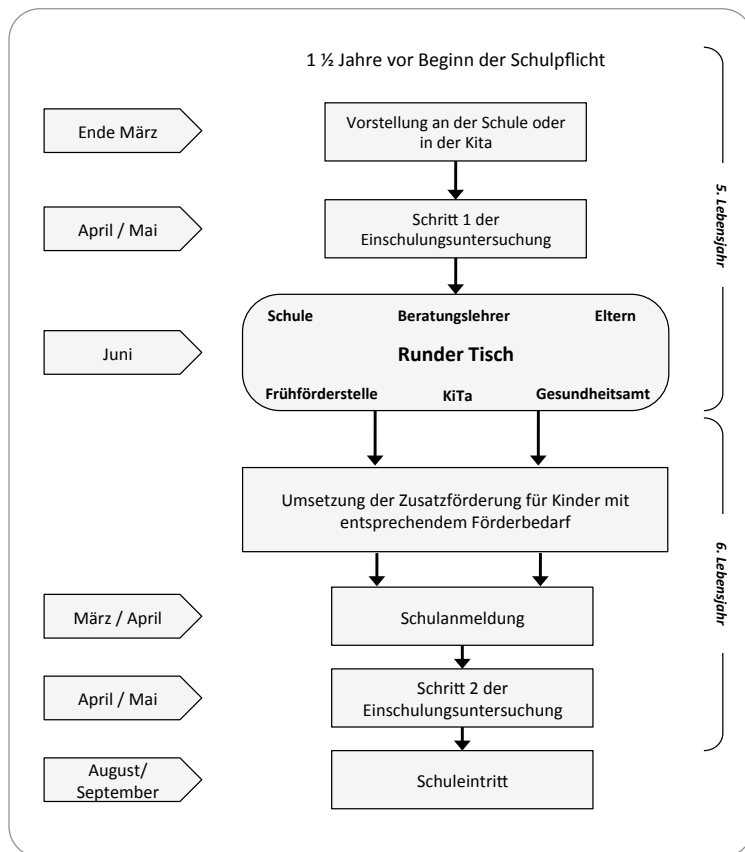


Abbildung 1: Zeitlicher Ablauf der Bausteine des Förderkonzeptes mit dem „Runden Tisch“ als zentrales Element im Netzwerk der Zusatzförderung

Die Maßnahmen der kompensatorischen Zusatzförderung werden von pädagogischen Fachkräften aus der Kita oder von Lehrkräften der Grundschule durchgeführt. Das Spektrum der Fördermaßnahmen reicht von der Sprachförderung über die Förderung der schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten sowie der mathematischen Basiskompetenzen bis hin zur Schulung der Feinmotorik und der Konzentration. Die Förderung variiert in Dauer, Umfang, Ort und durchführender Fachkraft. Als Förderorte dienen sogenannte Präventivklassen in den Grundschulen, Präventivgruppen in zentralen Einrichtungen oder in einzelnen Kitas. Mit bis zu 18 Stunden pro Woche und bis zu 15 Kindern sind die Präventivklassen deutlich größer und zeitintensiver als die Präventivgruppen in den Kitas (4-8 Stunden pro Woche, 4-8 Kinder pro Gruppe). Die Fördermaßnahmen konzentrieren sich auf das letzte Kindergartenjahr.

Wissenschaftliche Begleitung und Fragestellung. Die wissenschaftliche Begleitung wurde 2007 durch das Ministerium für Kultus, Jugend und

Sport des Landes Baden-Württemberg in Auftrag gegeben und bis 2013 am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt unter Leitung des Erstautors in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule (PH) Heidelberg (Leitung Prof. Hermann Schöler) und der Universität Würzburg (Leitung Prof. Wolfgang Schneider) umgesetzt. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung sollten insbesondere drei Fragen beantwortet werden (vgl. ausführlicher Hasselhorn, Ehm, Schneider & Schöler, 2015):

(1) gelingt es durch die Förderung, die Schulbereitschaft für Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten bis zum Ende der Kindergartenzeit zu verbessern,

(2) führt die Teilnahme an den kompensatorischen Zusatzförderangeboten des Projekts zu einer höheren Einschulungswahrscheinlichkeit; und

(3) zeigen die zusätzlichen Fördermaßnahmen auch eine langfristige Wirkung auf den Erwerb schulischer Fertigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen?

Versuchsplanung. Zur Beantwortung dieser Fragen wurde eine Längsschnittuntersuchung realisiert, in der die nach der gesetzlichen Schulpflicht 2009 einzuschulenden Kinder etwa eineinhalb Jahre vor der Einschulung ein erstes Mal untersucht wurden. Zwei weitere Messzeitpunkte folgten im Kindergarten in etwa halbjährlichen Abständen. Im Verlauf der Schulzeit erfolgten fünf weitere Untersuchungen in halb- bzw. einjährigen Abständen, deren Schwerpunkt auf der Erfassung der Schulleistungen lag (siehe Abbildung 2).

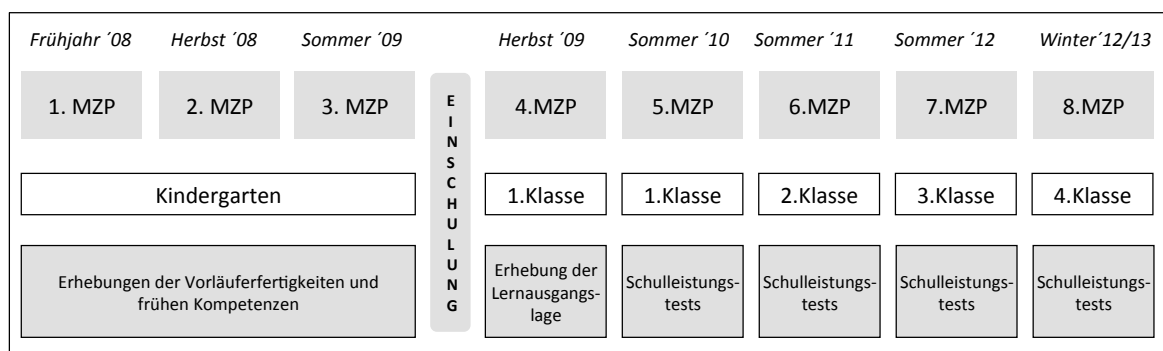


Abbildung 2: Zeitplan der Längsschnittuntersuchungen zur Erfassung der schulrelevanten Leistungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung

Stichprobe. Während der Kindergartenzeit konnten etwa 1.000 Kinder an mindestens einem von drei Untersuchungs- bzw. Messzeitpunkten untersucht werden, davon 610 Kinder zu allen drei Messzeitpunkten. Etwa jedes vierte der untersuchten Kinder erhielt im letzten Kita-Jahr eine gezielte Zusatzförderung¹. 86% der untersuchten Kinder befanden sich im Herbst 2009 im regulären Einschulungsalter, 4% waren im Jahr zuvor zurückgestellt worden, und 10% waren jüngere Kinder, die als sog. „Kann-Kinder“ vorzeitig eingeschult wurden. Nach der Einschulung im Herbst 2009 konnte knapp die Hälfte der Stichprobe weiter untersucht werden. Hinzu kamen mehr als 900 weitere Kinder, die gleichzeitig in den gleichen Klassen eingeschult wurden, ohne vorher eine Kita besucht zu haben, die an dem Modellprojekt teilgenommen hatten.

Erfasste Merkmale der Kinder. Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen wurden u. a. folgende schulrelevante Fertigkeiten der Kinder zu den drei Messzeitpunkten in der Kita untersucht: Allgemeine sprachliche Fertigkeiten, spezifische Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb und frühe mathematische Kompetenzen. Der Wortschatz wurde mit den ersten 35 Items des Aktiven Wortschatztests für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision (AWST-R; Kiese-Himmel, 2005) geprüft, bei dem Bildkärtchen benannt werden müssen. Aus dem Heidelberger Auditiven Screening in der Einschulungsdiagnostik (HASE) von Schöler und Brunner (2008) kam der Untertest „Nachsprechen von Sätzen“ (NS) zur Anwendung. Die phonologische Bewusstheit wurde erfasst durch eine Aufgabe zum freien Reimen, bei der die Kinder zu fünf vorgegebenen Wörtern (z. B. Haus) zwei Reime finden sollten. Mit sechs Untertests (Zählfertigkeiten, basale Rechenfertigkeiten, Ziffernkenntnis, Anzahlkonzept, Anzahlseriation sowie Mengen schätzen und vergleichen) wurden basale mathematische Kompetenzen geprüft. Die Aufgaben wurden dabei in leicht abgewandelter Form aus der Testbatterie zur Erfassung mathematischer Kompetenzen von Krajewski (in Druck) übernommen. Im Schulalter kamen u. a. die Schultests aus der DERET (Rechtschreibung) und DEMAT-Reihe (Mathematik) sowie die *Würzburger Leise Leseprobe – Revision* (WLLP-R; Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011) zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit und der *Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler* (ELFE 1-6; Lenhard & Schneider, 2006) zum Einsatz.

Ergebnisse. Zur Klärung der Frage, ob die realisierte Zusatzförderung zu einer Verbesserung der schulrelevanten Fertigkeiten bis zum Ende der Kita-Zeit führt, wurden die Entwicklungsverläufe der sprachlichen und frühen mathematischen Leistungen von zusätzlich und nicht zusätzlich

¹ Die Zusatzförderung wurde durch die Runden Tische beschlossen (siehe oben). Die Ergebnisse der durch die wissenschaftliche Begleitung durchgeführten Tests konnten hierbei als zusätzliche Informationsquelle herangezogen werden.

geförderten Kindern verglichen² (siehe Tabelle 1). Die Analysen zum Wortschatz ergaben, dass die an der Zusatzförderung teilnehmenden Kinder insgesamt deutlich schlechtere Leistungen als die Nichtteilnehmenden aufwiesen, dass beide Gruppen sich über die Zeit deutlich verbesserten und – dies ist als sehr erfreulich einzustufen – dass über die Zeit der Leistungsunterschied zwischen den beiden Gruppen bedeutsam geringer wurde. Die Ergebnisse für den zweiten Indikator sprachlicher Fertigkeiten – „Nachsprechen von Sätzen“ – zeigen allerdings keine stärkere Verbesserung der Teilnehmenden an der Zusatzförderung (in einer entsprechenden Messwiederholungs-Varianzanalyse resultieren lediglich signifikante Haupteffekte für die Faktoren Zusatzförderung und Messzeitpunkt, der Interaktionseffekt fiel dagegen nicht statistisch bedeutsam aus). Die Varianzanalysen für die Vorläuferfertigkeiten Schriftsprache (phonologische Bewusstheit) und die basalen mathematischen Kompetenzen fielen dagegen wiederum analog zum Ergebnismuster beim Wortschatz aus (siehe Tabelle 1): D.h. insgesamt fielen die Leistungen der an der Zusatzförderung teilnehmenden Kinder deutlich schlechter als die der Nichtteilnehmenden aus, jedoch verbesserten sich die geförderten Kinder stärker (signifikante Interaktion). Im Falle der basalen mathematischen Kompetenzen kam es sogar zu einer Aufhebung der Leistungsunterschiede bis zum 3. Messzeitpunkt.

Tabelle 1: Mittelwerte (M) und in Klammern Standardabweichungen (SD) der schulrelevanten Fertigkeiten in Abhängigkeit vom Messzeitpunkt und der Teilnahme an den zusätzlichen Förderungen im Rahmen des Projektes „Schulreifes Kind“ (SRK) im letzten Kindergartenjahr

	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2		Messzeitpunkt 3	
	zusätzliche SRK-Förderung		zusätzliche SRK-Förderung		zusätzliche SRK-Förderung	
	nein	ja	nein	ja	nein	ja
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Wortschatz	26.6 (8.0)	20.8 (9.5)	27.7 (7.2)	23.3 (8.4)	30.9 (5.0)	27.4 (6.6)
Nachsprechen von Sätzen	6.6 (2.4)	5.2 (2.6)	7.3 (2.2)	5.7 (2.6)	8.1 (1.8)	6.6 (2.2)
Vorläuferfertigkeiten Schriftsprache	5.6 (3.6)	3.4 (3.8)	6.6 (3.5)	4.5 (3.7)	8.1 (2.6)	7.0 (3.2)
Basale mathematische Fertigkeiten	18.3 (6.9)	14.6 (7.3)	21.7 (6.4)	18.6 (8.4)	26.3 (3.6)	24.9 (4.2)

² Hierzu wurden Varianzanalysen mit den Faktoren Zusatzförderung (ja vs. nein) und Untersuchungszeitraum (3-fach gestuft, messwiederholt) berechnet. Von signifikanten bzw. bedeutsamen Unterschieden ist dann die Rede, wenn die Prüfgröße, der *p*-Wert kleiner .05 ist.

Anmerkung: als basale mathematische Fertigkeiten wurde der Summenwert folgender Untertests des MBK-0 herangezogen: Zählfertigkeit, Rechnen, Ziffernkenntnis, Anzahlkonzept, Anzahlseriation, Mengenschätzen

Ob die im Rahmen des Projekts „Schulreifes Kind“ realisierte Zusatzförderung zu einer Verbesserung der Schulbereitschaft führt, lässt sich nicht nur anhand der schulrelevanten sprachlichen und frühen mathematischen Kompetenzen feststellen, sondern auch daran, ob es tatsächlich zu einer Verringerung der Rückstellungsquote vom Schulbesuch kommt. Da an den „Runden Tischen“ vor allem Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten für die Zusatzförderung ausgewählt wurden, ist bei diesen von einem erhöhten Rückstellungsrisiko auszugehen. Die statistischen Analysen zu dieser Frage zeigen zunächst, dass sich die Rückstellungsquoten der zusätzlich geförderten und der nicht zusätzlich geförderten Kinder nicht voneinander unterscheiden (9,9% vs. 10,5%). Deutlich aussagekräftiger ist es jedoch, die Rückstellungsquote von geförderten und nicht-geförderten Kindern mit Entwicklungsrisiko zu vergleichen. Von einem Entwicklungsrisiko wurde dann gesprochen, wenn ein Kind in wenigstens einem drei der zum ersten oder zweiten Messzeitpunkt erfassten Bereiche (sprachliche Leistungen, Vorläuferfertigkeiten Schriftsprache, basale mathematische Fertigkeiten) zu den 15 Prozent Leistungsschwächsten gehörte (Prozentrang < 16 im entsprechenden Gesamtleistungswert). Auf diese Weise wurden 228 Kinder (29,1%) als Kinder mit Entwicklungsrisiko identifiziert. Unterscheidet man nun die Rückstellungsquote der 228 Kindern mit Entwicklungsrisiko nach Kindern mit ($n = 111$) und ohne Zusatzförderungen ($n = 117$) zeigt sich ein statistisch bedeutsamer Effekt ($\chi^2 = 4,0$; $df = 1$; $p < .05$). Während von den Kindern mit Zusatzförderung 15 (13,5 %) zurückgestellt wurden, waren es 28 (23,9%) der nicht an einer Zusatzförderung teilnehmenden Kinder. Die Teilnahme an den Zusatzförderungen im Projekt erhöht demnach die Einschulungswahrscheinlichkeit für Kinder mit Entwicklungsrisiko.

Die Frage, ob die zusätzlichen Fördermaßnahmen auch eine langfristige Wirkung auf den Erwerb schulischer Fertigkeiten zeigen, lässt sich am besten an den Ergebnissen von Schulleistungstests feststellen. Schulleistungstests werden bundesweit normiert und erlauben so eine verlässliche Einschätzung, ob die Leistungen den allgemeinen Bildungsstandards entsprechen. Als unauffällig zu bezeichnen sind hierbei Werte, die größer bzw. gleich einem T-Wert von 40 sind (entspricht einem Prozentrang von 16 oder höher). Die Ergebnisse zeigen, dass ein Großteil der geförderten Kinder (69,9%) diesen Bildungsstandards entspricht und am Ende der dritten Klasse weder im Lesen noch im

Rechnen Leistungsprobleme aufweist (nicht geförderte Kinder: 80,5%). Dieses Bild bestätigt sich auch bezüglich der Rechtschreibung Mitte der vierten Klasse. Hier erfüllen über 70% der Kinder, die eine Zusatzförderung erhielten, die Mindeststandards (nicht geförderte Kinder: 83,3%).

3. Ist kompensatorische Förderung ein erfolgversprechender Weg?

Die Bemühungen, Kindern mit erhöhtem Risiko für misslingende schulische Bildungsverläufe bereits vor Eintritt in die Schule durch gezielte Zusatzmaßnahmen zu einer verbesserten Schulbereitschaft zu verhelfen, treffen mancherorts noch auf erhebliche Skepsis - teils aufgrund der (tradierten) Einstellung, Kinder vor Beginn der Schulpflicht vor jeglichen Leistungsanforderungen schützen zu wollen, teils aufgrund der Befürchtung, eine stärkere Betonung von kognitiver und schulvorbereitender Förderung sei gleichbedeutend mit einer Vorwegnahme von schulischen Prinzipien. Auch wird kompensatorische Zusatzförderung oftmals abgelehnt, da sie fälschlicherweise der alltagsintegrierten Förderung gegenübergestellt wird (siehe hierzu auch Grell, 2010). Der ablehnenden Haltung jeglicher gezielter Förderung kognitiver Kompetenzen steht ein anderes Extrem gegenüber: die komplette Formalisierung (Verschulung) der letzten Kindergartenjahre. In dem Glauben, Kinder so besser auf die Schule und das spätere Berufsleben vorzubereiten und einem elterlichen Frühförder-Ehrgeiz geschuldet, wurden auch in Deutschland vielerorts private Kitas geschaffen, in denen schulische Lerninhalte mit Unterrichtsmethoden – teils der letzten Grundschuljahre und Sekundarstufe – vermittelt werden (siehe z. B. das in den USA kommerziell betriebene Programm »FasTrackKids«). Neben der Frage, ob die Vermittlungsformen und die Lerninhalte altersangemessen sind, kann ganz grundlegend in Frage gestellt werden, ob typische schulische Vermittlungsformen für Kinder im vorschulischen Alter überhaupt Erfolg versprechend sind. Denn wie die entwicklungspsychologische Grundlagenforschung zeigt, sind spezifische kognitive Voraussetzungen, etwa bezüglich des Arbeitsgedächtnisses oder der Aufmerksamkeitsspanne in diesem Alter noch nicht vollständig gegeben (vgl. Hasselhorn, 2005). Eine gezielte kompensatorische Förderung kognitiver Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen sollte daher nicht mit einer Vorwegnahme schulischer Wissens- und Kompetenzvermittlung verwechselt werden. Ziel kognitiver Förderung in Kindertageseinrichtungen ist es vielmehr, eine Grundlage für den späteren schulischen Kompetenzaufbau und für die Entwicklung entsprechender Interessen zu schaffen. Das gelingt vor allem durch eine spielerische Vermittlung. Wo notwendig, d. h. bei Bestehen eines

bildungsrelevanten Entwicklungsrisikos, kann die alltagsintegrierte Förderung durch gezielte kompensatorische Zusatzförderung im weiteren wie auch im engeren Sinne sinnvoll ergänzt werden. Wie Schuler, Pelzer, Wittkowski und Wittmann (2015) aufzeigen, schließen sich alltagsintegrierte und gezielte Förderung nicht gegenseitig aus, sondern werden von vielen frühpädagogischen Fachkräften im Kindergartenalltag ohnehin erfolgreich kombiniert.

Genau dieser Ansatz wurde auch im Projekt „Schulreifes Kind“ erfolgreich umgesetzt. Die Ergebnisse der Analysen belegen für den Wortschatz, die phonologische Bewusstheit als Vorläuferfertigkeit der Schriftsprache und die basalen mathematischen Kompetenzen eine positive Wirkung der realisierten kompensatorischen Fördermaßnahmen auf die Entwicklung im letzten Kindergartenjahr, auch wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass Deckeneffekte bei einigen der verwendeten Testanforderungen mit zu diesen Ergebnissen beigetragen haben. Auch die Einschulungswahrscheinlichkeit von Kindern mit Entwicklungsrisiken konnte durch die Fördermaßnahmen bedeutsam erhöht werden. Schließlich erfüllt ein Großteil der geförderten Kinder auch die Bildungsstandards im Lesen, Schreiben und Rechnen. Gleichzeitig zeigen sie aber auch bedeutend häufiger Auffälligkeiten als nicht geförderte Kinder. Zudem kann nicht ausgeschlossen werden, dass primär die geförderten Kinder aus der wissenschaftlichen Begleitung fielen (Drop-out) und somit die Anzahl der Kinder, die die Bildungsstandards erfüllt, in dieser Gruppe überschätzt wird. Insgesamt kann auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse jedoch von einem vergleichsweise positiven Wirkungsmuster der Zusatzförderung gesprochen werden. Dabei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass insbesondere familiärer Faktoren auf die kindliche Entwicklung Einfluss nehmen (vgl. Ahnert, 2007). Die Erwartung, kompensatorische Förderung könne die Entwicklungsauffälligkeiten vollständig ausgleichen, muss daher gedämpft werden. Ein realistisches Ziel besteht vielmehr darin, die Wahrscheinlichkeit für einen gelingenden Übergang von der Kita in die Grundschule zu erhöhen. Die im Rahmen des Projekts „Schulreifes Kind“ umgesetzten Fördermaßnahmen haben hierfür das Potential.

4. Was kann Wissenschaftliche Begleitung zur Verbesserung der Praxis beitragen?

Wir haben diesen Beitrag plakativ überschrieben mit den Worten „Forschung im Dienst der frühpädagogischen Praxis“ – und dies mit Aktivitäten wissenschaftlicher Begleitung von Modellprojekten in Verbindung gebracht. Am Beispiel des Modellprojektes „Schulreifes Kind“

in Baden-Württemberg haben wir zeigen können (vgl. Hasselhorn et al., 2015), was eine umfangreiche wissenschaftliche Begleitung zur Verbesserung der pädagogischen Praxis beitragen kann. Analog zu den vier oben beschriebenen Arten von Dienstleistungen von Forschenden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten sind dies im wesentlichen die folgenden Beiträge:

1. eine *Rationalitätssteigerung* der Konzepte pädagogischer Reformen durch die Prüfung der Konsistenz und Vollständigkeit der einzelnen Elemente des pädagogischen Konzeptes,
2. eine *Konzeptoptimierung* im Sinne empirisch nachgewiesener besserer Zielerreichung durch Maßnahmen der formativen Evaluation,
3. eine *Kompetenzerweiterung* bei den pädagogischen Akteuren durch Aktivitäten der Beratung und Fortbildung, und schließlich
4. das *Bereitstellen steuerungsrelevanten Wissens* für die Bildungsadministration, das diese nutzen kann, um die Umsetzung gewünschter Reformen in die breite Fläche eines Praxisfeldes möglichst erfolgreich zu gestalten.

Insbesondere der letztgenannte Beitrag ist allerdings ein Desiderat, da die dafür erforderliche Implementationsforschung bisher kaum existent ist – das gilt auch für das baden-württembergische Projekt „Schulreifes Kind“, das wir in diesem Beitrag als Musterbeispiel ausführlich dargestellt haben.

Literatur

- Ahnert, L. (2007). Entwicklung in kombinierter familiärer und außerfamiliärer Kleinkind- und Vorschulbetreuung. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Enzyklopädie Psychologie, Serie V (Entwicklung), Band 4: Psychologie des Säuglings- und Kindesalters* (S. 373–408). Göttingen: Hogrefe.
- Ehm, J.-H., Lonnemann, J. & Hasselhorn, M. (2017). *Wie Kinder zwischen vier und acht Jahren lernen*. Psychologische Erkenntnisse und Konsequenzen für die Praxis. (Reihe: Lehren und Lernen). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grell, F. (2010). Über die (Un-) Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 154–167.
- Hasselhorn, M. (2005). Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklungsbesonderheiten, Diagnostik und Förderung. In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 77–88). Münster: Waxmann.

- Hasselhorn, M., Ehm, J.-H., Schneider, W., Schöler, H. (2015). *Das Projekt "Schulreifes Kind"*. Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65, 140-149.
- Kiese-Himmel, C. (2005). *AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Krajewski, K. (in Druck). *Test mathematischer Basiskompetenzen im Vorschulalter (MBK-0)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Luchte, K. (2005). Wissenschaftliche Begleitung als empirische Forschung und Beratung. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 28 (1), 189-195.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011). *Würzburger Leise Leseprobe-Revision (WLLP-R). Ein Gruppentest für die Grundschule* (revidierte Version). Hogrefe: Göttingen.
- Schöler, H. & Brunner, M. (2008). *HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Wertingen: Westra.
- Schuler, S., Pelzer, M., Wittkowski, A. & Wittmann, G. (2015). Zwischen Interessen der Kinder und Schulvorbereitung – Überzeugungen von ErzieherInnen zum Mathematiklernen im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule. *Frühe Bildung*, 4, 196-202.